

A EDUCAÇÃO E A MEMÓRIA DO HUMANO. A CONFIGURAÇÃO DE UM ESPAÇO COMUNITÁRIO E IDENTITÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

por

Stella Zita de Azevedo¹

Resumo: Ultrapassando a ideia de que a Bioética é apenas corte epistémico do conhecimento, propomo-nos uma reflexão centrada na inseparabilidade dos problemas bioéticos de problemas antropológicos fundamentais. Rejeitamos a redução da bioética ao lugar de encruzilhadas de paradigmas logocráticos.

Este artigo relata um estudo de caso quando, no contexto de um Agrupamento de Escolas do concelho de Gondomar, se internalizou o desejo de observar a dimensão bioética na experiência de desenvolvimento humano, num horizonte de “narratividade profana.” (Correia, 2011). Tornou-se imprescindível compreender o impacto da estruturação e da formação da consciência bioética no modo como os alunos em causa perspetivaram os princípios e valores bioéticos, insitos nos programas de Filosofia. Critica-se a ênfase que a gestão dos *curricula* no ensino secundário dá aos modelos biotecnológicos na formação e educação dos jovens, não incorporando a reflexão necessária ao pensamento das questões éticas e morais que surgiram com o avanço e desenvolvimento da biomedicina, do biodireito e de bioengenharia, nomeadamente.

Partindo da crítica aos discursos biotecnológico e humanista da modernidade, relativos aos fundamentos da Bioética, defende-se que ao contrário do pensamento dominante, não há lugar para a Bioética como disciplina epistemologicamente autónoma. A formação e estruturação da consciência bioética no contexto educacional passa pela análise dos desafios contemporâneos do seu ensino. A ultrapassagem de estratégias de ensino teórico e casuístico deve ser feita segundo a configuração de um espaço de conhecimento comunitário de investigação, de relações que explicam e argumentam a construção de subjetividades que se interrelacionam no exercício do conhecimento e da compreensão de cenários dilemáticos bioéticos que permitem o narrar e o narrar-se. Na pesquisa desenvolvida, a maioria dos alunos construiu juízos fundamentados em valores ético-relacionais e princípios bioéticos, onde a aplicação prática e a *proairesis* preveem a relação e o diálogo ético-social. A *proairesis* é uma autonomia compartilhada e comunitariamente racional. A linguisticidade expressa no vaivém da fala dessa compreensão comunitária, é condição de uma existência com sentido partindo da conceção de discurso narrativo como interação de subjetividades, onde se implicam epistemologia, ética e política.

Palavras-chave: Educação bioética; *proairesis*; applicatio; vulnerabilidade; finitude.

Abstract: Going beyond the idea that Bioethics is just an epistemic cut of knowledge, we propose a reflection centered on the inseparability of the bioethical problems of fundamental anthropological problems. We reject the reduction of bioethics to the place of crossroads of logocratic paradigms. This

¹ Instituto de Bioética – Universidade Católica Portuguesa. E-mail: pstellazevedo@gmail.com.

article reports a case study when, in the context of a School Grouping of the county of Gondomar, the desire to observe the bioethical dimension in the human development experience, within a horizon of "profane narrativity" (Correia, 2011). It has become imperative to understand the impact of the structuring and formation of bioethical awareness in the way in which the students in question have prospected the bioethical principles and values, included in the curricula of Philosophy. The emphasis that the management of curricula in secondary education gives to biotechnology models in the education and education of young people is criticized, by not incorporating the necessary reflection on the ethical and moral issues that have arisen with the advancement and development of biomedicine, bio-technology and bioengineering, in particular.

Starting from the critique of the biotechnological and humanist discourses of modernity, related to the foundations of Bioethics, it is argued that unlike the dominant thought, there is no place for Bioethics as an epistemologically autonomous discipline. The formation and structuring of bioethical consciousness in the educational context involve analyzing the contemporary challenges of its teaching. The overcoming of theoretical and casuistic teaching strategies should be done according to the configuration of a community knowledge space of research, of relations that explain and argue the construction of subjectivities that are interrelated in the exercise of knowledge and understanding of bioethical dilemmatic scenarios that allow us to narrate and to narrate ourselves. In the research developed, most students constructed judgments based on ethical- relational values and bioethical principles, where practical application and *proairesis* predict ethical-social relationship and dialogue. *Proairesis* is a shared and communally rational autonomy. Linguistics expressed in the shuttle of speech of this communal understanding, is a condition of a meaningful existence starting from the conception of narrative discourse as an interaction of subjectivities, where epistemology, ethics and politics are implicated.

Keywords: Bioethics education; *proairesis*; *applicatio*; vulnerability; finitude.

EDUCAÇÃO E ALTERIDADE — A ANTÍTESE DO PENSAMENTO MIMÉTICO

Ultrapassando a ideia de que a Bioética é apenas corte epistémico do conhecimento, propomo-nos uma reflexão centrada na inseparabilidade dos problemas bioéticos de problemas antropológicos fundamentais. Rejeitamos, por conseguinte, a redução da bioética ao lugar de encruzilhadas de paradigmas logocráticos.

A finitude da existência humana implica quer uma alteração do sentido da expressão do reconhecimento ou alteridade, quer o poder de fazer aparecer o $\eta\theta\omicron\varsigma$ nas suas estruturas constitutivas. A finitude é limite inultrapassável da vida porque é trespassada pelo *cuidado*, pelo compromisso político-social com o outro, fazendo do nosso ser situado um *instante* do nascimento e da morte. É porque o conceito existencial de ‘fim’ contém mais do que o conceito epistemológico de ‘limite’, a compreensão da finitude não pode ser extraída dos saberes ‘positivos’; ela precede toda a biologia e ontologia da vida: existência, facticidade, perda, caracterizam o ser-para o fim e são, portanto, constitutivos dos conceitos existenciais de saúde,

contingência, precaridade, doença, morte, sofrimento, de responsabilidade relacional e de justiça social.

A *bioética da finitude* (Azevedo, 2016) não é existencialmente compreensível senão à luz de uma *ética do cuidado*. Nessa senda articulamos a teoria do reconhecimento de tradição hegeliana e o conceito de *bioética da finitude* que tece a ligação dos conceitos das experiências de alteridade com as de finitude, facticidade, falibilidade, vulnerabilidade e responsabilidade relacional, confrontando-nos com o niilismo nos modelos antropológicos logocráticos e transumanistas contemporâneos. Ao contrário da instrumentalização biotecnológica nas sucessivas refigurações dos pós-humano, inumano e transumano, com pretensões aprioristas e universais absolutos, a bioética vive uma viragem quântica: em detrimento de uma ética de princípios na resolução de conflitos morais esta situa-se num novo modo de pensar o conhecimento, a universalidade, os problemas de saúde pública e ambientais, e da imortalidade.

Herdeira do fracasso da Ilustração, o panorama contemporâneo da bioética tem revelado um núcleo de problemas moldado por várias dificuldades, nomeadamente: (i) a procura de critérios e princípios, corroborados pela instância subjetiva dos consensos constituindo a subjetividade a origem da legitimação moral; (ii) nenhuma referência a um critério transubjetivo do bom e do mau, já que tudo fica subsumido na figura de uma definição consensual; (iii) alguns princípios em torno dos quais gira a bioética são incompatíveis entre si; (iv) a ideia de justiça como sendo, sobretudo, uma noção “jurídica”, onde a norma ocupa um lugar dominante — não é uma virtude do carácter, mas uma norma a que o intérprete deve ater-se sem que isso indique algo do seu *ἦθος* pessoal; (v) dificuldades de legislação em matéria bioética.

A urgência de um novo enquadramento para a bioética tem passado pela capacidade de refletir sobre a articulação entre ética e política. Autores como Pogge (2002, 2012, 2013), Nussbaum (1992, 2007), Sen (2007, 2010, 2018), Rawls (1987, 1993), retiram-na do restrito contexto ético norte-americano e repensam-na no quadro de uma nova possibilidade capaz de compreender que o ato moral não é um ato individual. Aliás, a focalização nos direitos individuais dissolveu, nomeadamente, uma potencial articulação entre esses direitos e o bem comum. Tendo a ética o seu sentido na manifestação e expressão comunitárias, do mesmo modo a bioética consolidará os seus alicerces científicos quando ultrapassar reducionismos: para além do substrato biológico da consciência emerge a intencionalidade, a memória, a corporeidade, a finitude e a morte que nos inscrevem no pensamento do tempo.

Com a viragem epistemológica de Broekman (1996, 1998) questiona-se a necessidade de a filosofia da medicina regressar à pessoa: entre a vulnerabilidade, a

fragilidade e a possibilidade joga-se a *ética do cuidado*, espaço onde cada cuidador, na reserva da sua consciência, guiado por valores e dúvidas, pode reconfigurar sentido(s) ao *cuidado (care)*, devolver confiança ou presença àquele que vive o insuportável. Face ao problema da reconfiguração do *humano*, o sintoma do mundo contemporâneo é o de estar conformado pela presença/ausência de uma consciência na dupla vertente: sociopolítica e biopolítica. Partindo do solo que marcou estruturalmente a constituição da identidade do sujeito pós-moderno e o sofrimento ou morte, exige-se uma ética apropriada à vida no regresso à experiência fundamental e originária do agir humano, bem como às condições de vida boa do homem contemporâneo.

Enraizando-se na estrutura histórica, dialético-antecipativa da experiência humana, enquanto princípio orientador da dimensão praxística ou ético-aplicada do homem no mundo, esta reflexão desloca subsidiariamente a questão da subjetividade para um plano onde o sujeito desvela a sua verdadeira realidade por paraxex (narrativas) histórico-sociais mais amplas, abrangendo e implicando não só a individualidade, a sociabilidade e a *mundaneidade* como, ainda, a temporalidade. Daí a condição de *subjetividade*, que escapa ao sintoma discurso decorrente dos pós-humanismo e transumanismo, e o remeter sempre para uma compreensão e saber mais profundos da realidade e da dialética entre as diferentes facetas do mim: a incorporação de condutas aprendidas, os seus papéis sociais, as suas obras, a reflexão sobre si próprio.

Propomos uma educação bioética, ou para os valores bioéticos, centrada na inseparabilidade dos problemas bioéticos (o nascimento e a morte, a fragilidade, a vulnerabilidade, o sofrimento e a dor) de problemas antropológicos transversais, rejeitando a simplificação da definição de bioética como lugar de encruzilhada de ciências, tecnologias e humanidades. Tendo como referenciais antropológicos as categorias de risco e de vulnerabilidade, a educação bioética é, também, uma encruzilhada de relações interpessoais na sua capacidade de reapresentação do outro, do mais vulnerável, do mais sofredor face às instituições ávidas de informação e de conhecimento.

A RECONFIGURAÇÃO DO HUMANO

No hay ni “espíritu”, ni razón, ni pensamiento, ni conciencia, ni alma, ni voluntad, ni verdad; las citadas, no son sino ficciones inútiles.

(F. Nietzsche, 2000, p. 336)

Um dos maiores legados do século XIX foi a formação do sentido histórico, o refinamento das nossas possibilidades de compreensão do passado, isto é, tornámo-nos muito mais sensíveis ao outro do passado:

“Viver com o Outro, viver como o Outro do Outro, eis a tarefa humana fundamental, que se impõe tanto à escala grande como à mais pequena. (...) Todos somos Outros, todos somos nós mesmos. (...) é igualmente a convivência de diversas culturas e línguas, de religiões e confissões, que nos sustenta. (...) Por isso, não creio em absoluto na meta de uma língua única, nem para a Europa nem para a humanidade.” (Gadamer, 2009a, pp. 25-26).

Para além da épica da conjectura, das hipóteses e da demonstração matemática, exploradas para além do entendimento comum, dominantes culturais contemporâneas e antropotécnicas, o legado humano é ontológico — é questionamento. A reabilitação do humano exprime-se na reconfiguração do enfoque ontológico sobre o ser pessoa (cf. Engelhardt, 1995) e sobre a noção de dignidade da pessoa, com consequências na sua implicação na dimensão do pensamento e da vida. Diferença e alteridade, espaço de interseções de sentidos possíveis, a humanidade é acontecimento inacabado. Arrisca, portanto, um questionamento radical da noção de pessoa e dos projetos de desumanização em torno de paradigmas éticos, em bioética.

Numa análise sincrónica do pensamento que perpassou todo o século XX, o pensamento sobre a diferença iludida entre o homem e o animal resvalou para a dualidade biologismo, animismo, espiritualismo e vitalismo. A biologia molecular impôs um novo paradigma, diferente do da física, onde a organização a diferentes níveis de integração se tornou a chave do novo saber científico e o ponto de partida de novas questões. Foi sobre a passagem do inanimado ao vivo que o seu efeito foi o mais evidente e imediato. A par das ciências computacionais, a biologia molecular reforçou uma tendência para deslocar o problema clássico do corpo e do espírito/alma fundamentando-o em novas bases, ditas funcionalistas e como expressão de um estruturalismo atravessado por pressupostos materialistas. Na clivagem onde a perspectiva dualista punha o sujeito nominativo e o sujeito reflexivo, a ética contemporânea põe a relação e a alteridade. A alteridade é parte de uma outra possibilidade de a linguagem romper com a uniformidade da simples aparência das coisas. Como ser vivente na natureza, portanto vinculado à temporalidade, à caducidade, aos projetos, à memória e ao esquecimento, a pessoa está totalmente imersa na praxis. Corpo e espírito, matéria e consciência não são senão palavras que designam as construções lógicas pelas quais relacionamos diversas experiências.

A neurobiologia retirou às ciências da informação e da computação os conceitos fundamentais que lhe permitiram os seus avanços teóricos, dirigindo o seu olhar para a existência, no interior dos organismos vivos, de diversos níveis de organização ou de integração, forçando a reconsideração das relações das disciplinas entre si face à realidade a que elas se aplicam por descrever e explicar. O mesmo objeto — um organismo — é simultaneamente físico (atômico, quântico), químico (molecular), biológico (o macromolecular, o celular) fisiológico (o orgânico), psíquico (a mente, o pensamento, as emoções/sentimentos), linguístico (a semiótica), social (o normativo, a cultura). A questão do reducionismo materialista é, pois, corolário do novo discurso científico e das possibilidades de unificação das linguagens das diferentes disciplinas. Mas por outro lado, a necessidade de unificação das diferentes linguagens tem motivações metafísicas, imposta pelo objeto de investigação — o organismo vivo.

O desejo de reportar a unidade do organismo à matéria, ou simetricamente ao espírito, sobrepõe-se ao da sua própria organização. Os níveis de organização do real são os do conhecimento porque correspondem a diferentes modos de organizar consoante os diferentes discursos científicos. A este propósito, segundo Heisenberg (1995, p. 40) como produto da natureza, a ciência é produto humano (ele mesmo produzido pela natureza). Este anel é expressão da recursividade da linguagem que organiza o real, atribuindo-lhe sentidos e significações: o materialismo nada tem de material, já que ele próprio é fenomenalidade do *ser* (Heidegger, 1984, §10 ss.).

Sob a influência da neurobiologia e das ciências cognitivo-comportamentais, por um lado, e da inteligência artificial por outro, há correntes de pensamento com pretensão à sustentação de um estatuto científico da intencionalidade não consciente, natural e não necessariamente humana, mas da qual a intencionalidade humana seria derivada. Todo o esforço da biologia moderna consistiu, assim, em separar intencionalidade de finalidade, teleologia de teleonomia, graças à metáfora do programa e às teorias da adaptação biológica, retomadas no quadro do evolucionismo neodarwinista e dos modelos da auto-organização, contribuindo, todavia, para o aprofundamento do problema nos planos teórico-filosófico. Maurizio Ferraris (2018), preocupou-se com as formas quotidianas da inscrição digital: todas elas têm em comum o facto de parecerem exigir sempre uma resposta ou ação:

“A web é um instrumento de registo antes de ser um instrumento de comunicação. (...) O registo, por sua vez, apresenta-se como uma responsabilização: exige uma resposta, e exige-a porque a pergunta é registada, escrita, fixada e adquire assim a perentoriedade de uma ordem.

A resposta pode ser uma outra mensagem (um outro ato no mundo web) ou, pelo contrário, uma ação no mundo físico.” (p. 59).

Para Ferraris, a web não é apenas memória passiva, também é produtora de documentos graças aos desenvolvimentos técnicos (automatização, dinamização e híper-registo), topológicos (deslocalização e centralização) e ontológicos (o seu fim não é a transmissão da informação, mas a ação: ordens, solicitações e pedidos aos quais se é chamado a responder). O ser humano seja um ser *mobilizado*; sentimo-nos continuamente em falha porque é exercida sobre si uma constante pressão social.

Face a uma antropologia neuro e sociobiologista, o afirmar a não identificação do eu com o corpo, significa que o significado humano do corpo é o da pessoa que se exprime e realiza na comunicação com o outro e no reconhecimento mútuo. O corpo encarna a ordem do simbólico reavivando a ligação humboldtiana da linguagem como visão e constituição do mundo em que a humanidade originária da linguagem significa, simultaneamente, a linguisticidade originária do estar no mundo do homem. A linguagem é mediação e não instrumento (reflexivo ou conceptual) da auto e re-consciencialização do sujeito como unidade dinâmica de sistemas orgânicos e simbólicos no seio da relação histórica e comunitária que estabelece com o outro. E essa mediação faz-se no tempo, entre um passado e um futuro face ao qual o homem projeta e espera. Falamos de um tempo da desconfiança, da decomposição e da desconstrução, onde o homem experiencia a corruptibilidade do tempo, mas a que opõe as suas construções com a finalidade de anular a distância entre a *espera* (futuro) e a *ocorrência* (presente), que já não são meras marcas mensuráveis. Reconfigura-se a nossa experiência temporal confusa, dispersa e, no limite, muda. A antecipação e a projeção são, por conseguinte, dimensões estruturantes do conteúdo do tempo e do seu movimento (da consciência).

Após o *linguistic turn* e o *interpretative turn in phenomenology* no horizonte da preeminência vital, humana e social das questões bioéticas, a preocupação com a *existência* transporta no seu bojo a viragem para o espaço da comunicação e no qual o ser humano arrisca o seu ser (cf. Heidegger, 1984), arrisca ser visto (cf. Sartre, 1943) e arrisca ser (cf. Jaspers, 1958). Kierkegaard reafirmava, retomando Aristóteles, a existência como algo que subsiste fora da esfera dos conceitos. Neste sentido, e seguindo o caminho de uma fenomenologia da existência tal como foi desenvolvida em Jaspers (1967, 1990) e Marcel (1944, 1999), a primeira característica da existência não é que esta não seja definível, antes que não é conhecível e apreensível objetivamente (*a existência primeira ainda não é*). Não podemos falar de existência passada ou de existência objetivada que não sejam existência real e situada (“ser situado”, de Jaspers), numa “circunstância” (Ortega y Gasset), num

“encontrar-se” (Heidegger). Este encontrar-se contém um padecer de um carácter, e tem em cada caso a sua compreensão. Através dessa disposição (*encontrar-se*, do ponto de vista ontológico e não psicológico) o ser humano situa-se perante a sua própria situação no mundo, a sua própria facticidade. A existência acontece como projeto — enquanto possibilidade lançada, o ser humano é projeto a realizar, não no sentido de capacidade de deliberação sobre o que deve ou não deve fazer, antes uma estrutura da ação enquanto realização de possibilidades.

Uma vez observada cientificamente, a existência desvanece-se porque é sujeita à abstração e generalização. A existência afirma-se como aparecimento concreto do indivíduo humano considerado na sua incarnação física e social, na sua relação dramática a um *tu* e na sua capacidade de recusar ou de assumir a sua condição mortal. É, desde logo, fundamental a preocupação, o cuidado com a relação interpessoal, do eu com o *seu outro*, *concreto*, e não apenas como pura representação ontológica.

A dizibilidade da relação humana com o outro, no qual descobre o solo da sua finitude, transcende o modelo conceitualista da tópica metafísica do pensar e abre toda uma virtualidade metafórica, simbólica e lúdica que define os contornos ontológico-preconceituais da nova conceção de alteridade: pensar este outro é uma tarefa que implica, além de uma aceitação do seu sentido não totalizável nem subsistente, toda uma recusa da lógica apofântica tradicional quer do modelo teórico de Ferraris (2018), de *emergência e mobilização total* que se insere num discurso cuja articulação significativa é a do referente digital, sustentado pela informação oriunda dos neurocognitivismos, neurobiologia e sociobiologia. Todos reduzem a articulação da abertura e compreensibilidade humana ao desvelamento do “ente tal como ele é”.

A formação e a educação são, por conseguinte, uma tarefa de *reconfiguração do humano*: o homem caracteriza-se pela rutura com o imediato e natural. Por isso necessita da formação pela mediação comunitária, intersubjetiva, ou dialética, da consciência humana na sua atividade prática e teórica. Nem a historicidade pode ser determinada sem a sua dimensão linguística, nem a linguisticidade determinada sem a sua dimensão historicista. A problematização da realidade deve, portanto, pensar o próprio movimento daquela relação. Na expressão gadameriana “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (Gadamer, 1988b, p. 567); a linguagem é o lugar comunitário do estar em relação, ou seja, nela se configuram a realidade e o entendimento. A racionalidade ética constrói-se a partir da aprendizagem e da comunicação.

A EDUCAÇÃO BIOÉTICA E OS SEUS DESAFIOS

If the goal of enhanced intelligence and better health is something that we might strive to produce through education (...) why should we not produce these goals through genetic engineering?

(Harris, 1998, p. 173).

Por entre a diversidade de metodologias que se podem escolher para uma investigação da reflexão bioética no campo educacional, a “pesquisa narrativa” (Clandinin & Huber, 2010) atribui um importante lugar ao “introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospetivo e situado num lugar” (Connelly & Clandinin, 2004, p. 84), à transição temporal em que ocorrem. A troca de saberes e de experiências cria uma “paisagem narrativa” (Clandinin, 2002) em que os momentos de reflexão promovem junto dos jovens a ligação entre as competências adquiridas e a implementação criativa da sua utilização em contexto de vida, potenciando o conceito de “conhecimento poderoso” (Young, 2007) da escola e da educação como lugares do restabelecimento de um espaço simbólico e prático, onde a dimensão poética se sobrepõe à dimensão do status institucional. Submersos na *poiesis* lúdica, os atores disponibilizam-se para a autoria (Barbosa, 2013), rerepresentam-se, potencializando e atualizando continuamente o campo das suas próprias possibilidades, expressão da ligação do conhecimento a uma prática e a uma cultura (cf. Fink, 1960). Por sua vez, a etnometodologia permite explorar as perceções, experiências ou significados dos jovens que tenham a experiência comum e o conhecimento partilhado de problemas bioéticos. Problemas como dor, sofrimento, justiça, dignidade, solidariedade, vulnerabilidade, liberdade, legalidade, equidade, autonomia, sob a forma de casos devem ser apresentados de antemão (Kumar, 2011) pelos professores de forma a desenvolver positivamente a intencionalização ética da consciência (e.g. os juízos bioéticos), expressa na estruturação argumentativa e relacional de cada um. Daí que o professor, à semelhança do investigador, possa favorecer o esforço no desenvolvimento de competências no espaço interlocutivo e dialógico, selecionando a informação, integrando-a, discutindo-a e organizando-a de acordo com os critérios de uma ética da informação:

“As informações devem elaborar-se através da sua seleção, a sua interpretação e a sua avaliação. Mas esta elaboração já está completa adiantadamente, quando a informação atinge a consciência prática do homem. (...). As informações em que o profissional baseia o seu poder-fazer já foram elaboradas ‘hermeneuticamente’, quer dizer, já foram

limitadas ao que devem responder, porque isso é o que se pergunta.”
(Gadamer, 2009b, p. 40).

Concomitante ao processo gradual de estruturação de uma consciência ética surge a intencionalização do juízo ético: a exigência de uma resposta fundamentada no raciocínio deliberativo face a um sistema complexo de problemas sob o olhar atento da *pergunta*. O binómio consciência ética — intencionalidade ética revela-se no horizonte da educação bioética que se adorna de uma ideia de cidadania, e que numa sociedade pluralista respira o respeito pelas abordagens críticas alternativas, sem se isolar no relativismo. Deste ponto de vista, conceber e implementar um sistema ético de economia da dádiva (cf. Mauss, 2008) sublima o *individualismo* por a responsabilidade, o endividamento e o compromisso na praxis educacional, serem distribuídos pelos seus diferentes agentes e atores. Como consequência, as partes são, na totalidade do contexto educativo, um lugar fundamental para uma visão e leitura do *jogo jogado* (Gadamer, 1988a) no palco de realidades plurais e, mais importante, para a transformação das práticas e do “programa institucional” (Dubet, 2002, 2010). Em suma, de princípios, valores e tarefas.

O lugar da formação e da educação é um espaço de luta pelo reconhecimento, onde se identificam três núcleos fundamentais: o cuidar/cuidado (Barbosa, 2012), o valor/valorização e a partilha. Daí que permita a constituição teórica e discursiva de um lugar onde os valores do reconhecimento, da liberdade, da responsabilidade, da solidariedade, do endividamento mútuo só podem ser apercebidas no seio de relações educativas e pedagógicas (Freire, 1997), espécie de pontos de equilíbrios instáveis no horizonte da dialética do amor e da justiça, ou seja, de uma ponte entre a poética do amor e a prosa do justo. Nele se aporta a narrativa como registo da fragilidade humana, fundamental para a tarefa de reconfiguração da identidade, do si quotidiano e concreto.

“A refiguração pela narrativa confirma este traço do conhecimento de si que ultrapassa de longe o domínio narrativo, a saber que o si não se conhece imediatamente, mas unicamente indiretamente pela passagem de signos culturais de todas as espécies que se articulam nas mediações simbólicas que já articulam sempre a ação e, entre elas, as narrativas da vida quotidiana.” (Ricoeur, 1988a, p. 304).

Extravasando as fronteiras da experiência empírica, a narrativa permite elaborar juízos que integram a dimensão subjetal da narrativa (a historicidade subjetiva) e a dimensão objetal do juízo (a historicidade clínica). As projeções de cada um

na angústia do sofrimento e dor, da doença ou da morte, uma vez partilháveis, fazem-se sob a forma de narrativas em que a humanidade do indivíduo se quer dizer para além do ‘acidente’ que o enclausura na des-subjetivação, apercebendo-se, desse modo, do progresso que pôde fazer em si mesmo. A identidade narrativa nasce no seio da relação corporal entre si mesmo e o mundo², e é o encontro entre a linguagem (narratividade) de *si mesma* (a *experiência subjetiva*³) e a prática, a ação — a *experiência objetiva*.

Os espaços e os tempos do trabalho de uma intersubjetividade constituem espaços e tempos de produção de uma relação social e cognitiva mais emancipatória e plural, um dos mais importantes produtos de uma ação social que “não visa apenas produzir individualidades nem racionalidades assépticas, mas que se ocupa fundamentalmente da construção de espaços sociais mais participativos e democráticos, cuja relevância social transcende os efeitos que eles produzem nos atores sociais” (Correia, 2011, pp. 20-21).

“Estar à vontade no mundo da cultura significa estar à vontade em muitos mundos, muitas linguagens: estar à vontade na história das ideias, na literatura, na música, na arte. Requer erudição e a capacidade de ver as relações existentes entre os vários mundos: o nexus.” (Riemen, 2004, p. 17).

Face ao risco de se perder sabedoria no conhecimento (Jorge, 1994, p. 177) quando a racionalidade prática do próprio homem se transforma em objeto da ciência (Gadamer, 2009b), a educação e a formação da consciência e intencionalidade éticas permitem aquela aprendizagem através da linguagem e da comunicação (Serrão, 2000, p. 257). Neste âmbito, alguns investigadores (Caramelo & Correia, 2004; Clandinin, Downey, & Huber, 2009; Correia, 2011) procuraram desenvolver uma compreensão da paisagem narrativa da Escola e dos que a habitam, percebendo como a “paisagem social influencia os contextos e a experiência de professores e estudantes na Escola.” (Clandinin, 2002; Clandinin et al., 2009).

Na educação ou formação (escola, família, tradição ou costumes, espaço social intranacional e internacional) as experiências significativas e os valores éticos de conduta tornam-se prévios à experiência de deliberação e de decisão. Educa-se,

² “As ficções narrativas permanecem variações imaginárias à volta de um invariante, a condição corporal pressuposta constituir a mediação inultrapassável entre o si e o mundo”. (RICŒUR, 1988b, p. 302).

³ A consciência das suas capacidades, a descoberta do seu corpo, as capacidades de leitura e de escrita.

contemporaneamente, o pensamento e formam-se consciências em sociedades pluralistas, tanto religiosa como politicamente, moral e filosoficamente, onde conta a força da palavra. A linguagem não é um *produto morto*, nem sequer um produto, mas sobretudo uma *produção*. Em si mesma a linguagem não é um produto (*Ergon*), mas uma atividade — *energeia* (Humboldt, 1990).

A interpenetração dos discursos cultural e bioético é um dado adquirido. A abordagem bioética segundo uma ética narrativa constitui-se, simultaneamente, como o solo quer da discussão dos limites entre a ética médica e a ética (*virtude*), quer da reflexão sobre a prática médica (Tovey, 1998). Qualquer intérprete (e.g. o médico, o clínico) deve ter em conta que a narrativa do paciente comporta a possibilidade de inúmeras interpretações, pois na ação e submerso na *poiesis* lúdica o sujeito re-apresenta-se, potencializando e atualizando continuamente o campo das suas próprias possibilidades (Fink, 1960), sendo este mesmo paciente o último autor do seu próprio texto. Ora, a reaproximação da ética médica à bioética é rica de sentido, pois ao contrário da primeira, que se circunscreve às obrigações do médico face ao doente, a segunda, e face à prática médica (Wolpe, 1998), confere cada vez mais peso às decisões da pessoa.

Preparar os indivíduos para entrar no universo problemático da linguagem é uma das tarefas da educação e formação da “Escola-Cidade” (Barbosa, 2012), i.e., a sua dimensão política. Tal tarefa deve ser facilitadora e proporcionadora da orientação em situações conflituosas e/ou antinómicas, nomeadamente: (i) a de iniciar os jovens a uma capacidade de autonomia (Erikson, 1980; Kegan, 1982; Marcia, 1966) e a uma aptidão para entrar num espaço público de discussão: o da cidadania à escala global; (ii) a de inserir os indivíduos numa determinada tradição viva, plural, facultando ao mesmo tempo o utensílio crítico para escolher; (iii) a de valorizar, por um lado, a necessidade de ter convicções e, por outro, a de preservar uma abertura crítica e problematizadora de juízos e argumentos diferentes dos seus. Nesse sentido, as relações jurídicas geram autorrespeito (Feinberg, 1980, pp. 143-151):

“Só com a formação de direitos fundamentais universais é que uma tal forma de autorrespeito pode assumir manifestamente o carácter que lhe é conferido, quando o que está em causa é a imputabilidade moral enquanto cerne digno de respeito de uma pessoa.” (Honneth, 2011, p. 162).

Os critérios que norteiam essas finalidades contemplam: (i) comportamentos e situações da vida real que encerrem um conflito de valores ou que atentem contravalores amplamente desejáveis, de acordo com uma “justiça mínima” (cf.

Tchamo, 2012). A aplicação deste critério permite observar se os jovens optam por um ponto de vista ético fundamentado face a comportamentos ou situações da vida real, de forma a desvelarem a problemática moral associada, identificando ainda os valores que entram em conflito, expressando o seu próprio critério através de juízos e argumentos ético-morais; (ii) a utilização, com propriedade, de alguns conceitos ético-morais — valor, norma, responsabilidade, autonomia, vulnerabilidade, dignidade, justiça —, assim como os termos que designam valores ético-políticos considerados transversais, como parcialidade, igualdade, equidade, solidariedade, liberdade e responsabilidade *ética global*. Trata-se de aferir até que ponto os jovens vão assimilando e criticando uma linguagem ética cada vez mais rica, discursivamente plural, precisa, sobretudo aquando da fundamentação dos seus critérios ético-morais; (iii) a participação na procura de soluções justas para alguns problemas sociais que impliquem conflitos de valor, argumentando com as suas próprias propostas, e contrastando-as comparativamente com alternativas.

Na reflexão sobre problemas bioéticos, o estudo do conhecimento ético que governa a ação moral deve ser aplicado à vida histórica porquanto as múltiplas tradições e horizontes de pensamento se entrecruzam e fundem (Jauss, 1978) em pontos que se tornam consensos, *comunalidades* de sentido, lugares de reencontro a que devemos estar atentos, reforçar e valorizar. Temas como dignidade, dor, vida, morte, reciprocidade, alteridade, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça, responsabilidade, dignidade, neuropotenciação ou melhoramento (*enhancement*) humano, “cyborlogia”, podem ser pensados a partir de fontes filosóficas diversas, tendo o cuidado de apresentar aos jovens as escolhas culturais fundamentais com imaginação, flexibilidade e abertura crítica, de forma a comunicar e recuperar esses pontos comuns e universais que nos configuram como pessoas, partindo sempre das noções de *risco* e de *vulnerabilidade*. Estes conceitos são a face da mesma condição que é a humana. O risco apresenta o lado “objetivo” da fragilidade humana: as coisas que nos podem acontecer, “o quê”; e a vulnerabilidade o lado “subjetivo”: a potencial vítima de risco, o “quem” (cf. Coeckelbergh, 2013). Se uma visão puramente orientada para o risco tende a resultar em análises quantitativas, cegas à experiência subjetiva, a orientação de cada um, numa perspetiva subjetivista, também não o evita. A vulnerabilidade constitui-se, assim, como categoria antropológica e humana que incorpora e integra as anteriores dimensões.

A educação bioética, proposta neste artigo, escapa a outra forma de reducionismo que é a da operacionalização dos princípios como ferramentas de avaliação e decisão casuística dos dilemas éticos à semelhança do discurso jurídico, para não referir as críticas à incapacidade do principialismo em articular estratégias de decisão quando estes princípios entram em conflito na solução de casos (Beauchamp

& Childress, 2009; Pincoffs, 1986). A profunda crise na aplicação do modelo da bioética principialista, segundo Clouser (1990), reside em que a adoção de um esquema de princípios implica a categorização epistemológica da bioética, por um lado; e a categorização segundo um determinado paradigma científico (o da tecnociência), por outro. Assim, se a bioética é um capítulo da ética, não se pode deixar de ter em consideração que esta última (pelo menos na versão clássica) nunca teve a aspiração de se apresentar como ciência no sentido em que hoje a tecnociência o exige. Neste modelo de educação para valores bioéticos, deverá ser feita a análise, com os jovens, da “primeira viragem da bioética” como transformação profunda da razão ética: a ética deixa de estar confinada aos problemas da liberdade e da autonomia humanas e passa, também, a concernir todo o sistema ecológico da natureza, de que depende o mundo que conhecemos e habitamos.

Finalmente, defendemos que a formação de uma consciência bioética no contexto educacional só poderá ser conseguida na articulação com o discurso biopolítico, como ciência prática detentora de um carácter “sinóptico-integrativo” (Oberndörfer, 1976-1977), sob condição de este ultrapassar as posições tradicionais que não asseguram o lugar da bioética como campo autónomo no universo das biociências. Por oposição, o atual paradigma mantém-na refém da vinculação da abordagem dos problemas ético-morais à prática e ética médicas. Sintoma disso são a heterogeneidade e conflitualidade no seio do seu pensamento e abordagens, retirando-lhe consequentemente consistência epistemológica.

“O drama desta falta de pensamento é o de que priva progressivamente as pessoas da sua capacidade de decisão. (...) A vida contemporânea torna-se assim um espetáculo infeliz de paternalismo. (...). Repare-se na coleção absurda de referendos sobre o aborto, a eutanásia e outros assuntos bioéticos. Como é possível termos chegado ao ponto de decidir eleitoralmente sobre assuntos desta complexidade? A resposta (...) por um lado, revela a sabedoria dos povos e a sua estima por processos de decisão democrática; por outro lado, denuncia a monumental ignorância sobre os aspetos mais fundamentais do corpo e do espírito das pessoas.” (Curado, 2010, p. 7).

Estes critérios permitem refletir sobre a oportunidade de os jovens se implicarem na procura de soluções moralmente desejáveis relacionadas com questões relevantes do mundo atual global, mediante a defesa de propostas que possam ser contrastadas com outras opções igualmente baseadas em princípios de valor:

“A autocompreensão cultural de uma sociedade adianta os critérios pelos quais se orienta a valorização social das pessoas, porque as suas capacidades e realizações são avaliadas intersubjetivamente pela medida em que podem contribuir para efetivar os valores culturais definidos; nessa medida, esta forma de reconhecimento recíproco também está associada ao pressuposto de um contexto de vida social cujos membros formam uma comunidade de valores através da orientação por objetivos comuns.” (Honneth, 2011, pp. 166-167).

A prática da linguagem, através de formas retóricas de discussão (presentes no *curriculum* da disciplina de Filosofia, no ensino secundário) permite aos jovens compreender que há formas de argumentar que são da ordem das crenças verosímeis e não da ordem da *episteme*, da certeza ou da verdade. Por essa razão, são veículo privilegiado para escapar à *violência* técnico-cientificista, que exclui do espaço interlocutivo e epistémico a sua subjetividade intrínseca. O discurso é, por um lado, *acontecimento* porque se situa no tempo, remete ao seu locutor e refere-se a um mundo, dirigindo-se a um interlocutor. Por outro lado, é compreendido como significação; ultrapassa-se a si mesmo como evento, pela intenção significativa da linguagem. Assim, a significação é exteriorização intencional do *dizer* no *dito*.

Associada à crise da autoconsciência moderna, a emergência do conceito de homem iniciara-se na segunda metade do século XIX, deslocando-a, como problema, do nível transcendental de um conhecimento *a priori* (*Erkennen*) para o nível do *a posteriori* (*Wesensschau*). O termo “experiência vivida” em Husserl (1976), significava o solo do horizonte da experiência humana: a experiência *a posteriori* da historicidade e a experiência crítica da razão *a priori*. Não se tratava de um autoconhecimento de tipo introspetivo nem contemplativo. Tratava-se de ver a questão do homem como uma totalidade, e o mundo como uma questão aberta face à vida humana:

“Não é fácil determinar a essência da Modernidade por causa da mudança que afetou todos os grandes ‘topoi’ da Tradição ocidental. Daí a multiplicidade de interpretações que vão desde uma perspectiva cultural, histórica, artística, científico-técnica e social a considerações mais profundas como a mundanização da transcendência, a crise da Metafísica ou da consciência da Transcendência, a perda de substância do mundo, a identidade sujeito-objeto, a visão panteísta do mundo, o seu domínio, a sua dessacralização, a alienação do homem, a absolutização da autonomia do ser humano, a crise do espírito, o esvaziamento de

sentido do pensamento, a crise de valores, o esquecimento do ser com o domínio do sujeito e o decorrente niilismo, o individualismo, a perda de participação de sentido, uma sociedade livre sem repressão e em total comunicação ou o acordo do 'auditório universal'. Na gramática da rutura inaugural que é a Modernidade, distinguem-se termos-chave que valem como linhas estruturantes da consciência moderna, que deram configuração ao rosto europeu: secularização, crítica, progresso, resolução, desenvolvimento e emancipação. Estas categorias são nervuras do texto em que os Tempos Modernos vazaram a interpretação de si mesmos e cuja descrição possibilita uma compreensão mais nítida da gênese do homem contemporâneo.” (Baptista Pereira, 1990, pp. 35-38).

A história e a humanidade devem ser horizontes de esperança ético-social, política e econômica – sobretudo em situações problemáticas e conflituais determinantes – à escala global. Este modo de pensar a formação e a educação social perspectiva a dimensão da “espera” (Entralgo, 1984; Kant, 1985) do humano que habita o mundo, na esperança de poder viver em comunidade. As histórias de vida (Méndez, 2011) assumem-se como o elemento significativo para aprofundar o dever do exercício da docência e de como esta adere ao pessoal, ao político e ao social, sabendo que cada sujeito ou pessoa narra a sua história a partir da subjetividade própria, e em relação com as suas experiências, dando significado a uma forma de exercer o profissional a partir do pessoal e vice-versa. Como defende Bruner (1997), através do pensamento discursivo e narrativo damos sentido às nossas vidas e aos eventos em que estamos envolvidos, integrando-os em relatos e construindo significações.

A expressão “Eu sou um outro”, de Rimbaud (1871, p. 591) desvela a contradição de uma razão técnica, científica e política traduzida na hegemonia de um pensamento totalizador:

“A cultura transformou-se em ‘cultura-mundo’ do tecnocapitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, dos media e das redes digitais. Com a excrecência dos produtos, das imagens e da informação, nasceu uma espécie de hipercultura universal, que, transcendendo as fronteiras e baralhando as antigas dicotomias (economia/imaginário, real/virtual, produção/representação, marca/ arte, cultura comercial/alta cultura), reconfigura o mundo em que vivemos e a civilização que se aproxima.” (Lipovetsky, 2013, pp. 11-12).

Lima (2008), tendo como referência áreas de pensamento como a Psicologia, a Neurociência, a Antropologia e a Linguística, conceitualiza a cultura como constitutiva dos processos de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem, pela importância da função simbólica (e.g. a capacidade imaginativa e a memória). Segundo a autora, a educação e a escola são o espaço de ampliação da experiência humana. A este propósito, Torres (1991) afirma:

“Todos os sistemas educativos mantêm-se e justificam-se na base de linhas de argumentação que tendem a oscilar entre dois polos discursivos. Por um lado, aqueles que defendem que essa educação é uma das formas privilegiadas de paliar e corrigir as disfunções de que sofre o modelo socioeconómico e cultural vigente e, por outro, aqueles que argumentam que as instituições de ensino podem desempenhar um papel decisivo na transformação e mudança dos modelos de sociedade de que temos participado. Os primeiros discursos não pretendem chegar, através do sistema educacional, a outro modelo de sociedade; não procuram uma alteração das relações que num determinado momento histórico as classes atuais e grupos sociais mantêm; não procuram a mudança de forma importante nas relações económicas, culturais, políticas. No entanto, as propostas do segundo polo discursivo vão precisamente nesta última direção.

Os sistemas educativos e, portanto, as instituições educativas mantêm sempre uma relação próxima com outras esferas da sociedade. O que em cada um deles acontece repercute-se, com mais ou menos intensidade, nos outros. Por isso, quando se pensa em política educativa, em instituições escolares e currículos que planificam e desenvolvem, é necessário contemplá-los a partir de óticas que vão para além dos limites estreitos das salas de aula. A política educativa não pode ser entendida de forma isolada, descontextualizada a partir do quadro socio-histórico concreto no qual adquire autêntico significado.” (p. 13).

O currículo é um horizonte de questionamento permanente, onde professores e alunos têm a oportunidade de reavaliar continuamente os significados da vida quotidiana, que se apresentam à consciência de forma natural e imediata. Categorias abstratas como objetivos, aprendizagem, avaliação, metodologia, são conceitos de segunda ordem de importância, já que cristalizam a experiência pedagógica e educacional naquilo que ela tem de histórico, situacional, singular, único, concreto da experiência vivida. Manen (2003) combina a descrição fenomenológica com a

compreensão e interpretação hermenêuticas (Gadamer, 1992, 2001). De igual modo, a estratégia autobiográfica permite a investigação a formação da subjetividade e identidade, compreendendo o currículo como domínio do concreto e do situacional, do singular e do histórico — em suma, da *praxis* vital, na medida em que além da sua dimensão formativa, é espaço de autotransformação, libertação e emancipação. As histórias de vida, enquanto objeto de investigação autobiográfica, constituem-se como recurso educacional inestimável na educação e formação quer das crianças e jovens, quer na formação docente.

Na estrutura temporal da existência humana, os círculos vitais mediatizam-se pelo intercâmbio de palavras, pelo equilíbrio de interesses, pela estrutura de comunidades baseadas na língua, linguistividade esta através da qual a sociedade humana se eleva acima da lei do momento e da concentração do indivíduo, em si mesmo (Gadamer, 2009a). Na sua experiência vivida, o sujeito é imanência e autonomia de sentido porque a sua compreensão e interpretação originárias traduzem sempre a habitação de propostas de mundo(s), onde projeta as suas possibilidades. Na dimensão da habitação de sentidos possíveis, da *aplicação* (Gadamer, 1988a, 1992), o real é metamorfoseado (Ricoeur, 1975), transformado, já que aplicar é transformar:

“Não basta criar um conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aquela a quem se destinam.”
(Santos, 1999, p. 287).

O movimento lúdico dimensiona-se pelo seu excesso *poiético*, implicando a metamorfose do sujeito no seu estar no mundo: ao *ser-jogado* (Fink, 1960) transporta-o para um espaço ou mundo lúdico de relações possíveis que implicam sempre o cumprimento de uma tarefa inter-participativa sob a forma de autoapresentação implícita no movimento lúdico. O *jogo* implica sempre a metaforização do sujeito e da sua abertura relacional ao mundo, ao outro. Na *praxis* o homem, envolvido pela *poiésis* lúdica, rerepresenta-se, torna-se ele próprio jogo — coloca-se em jogo — potencializando e atualizando continuamente o campo das suas possibilidades. Reapresentando as possibilidades “a existência suspende o peso da univocidade característica do seu dia-a-dia, surgindo deste modo, para os outros e para si mesma, sob facetas que habitualmente não podem revelar-se.” (Portocarrero da Silva, 1990, p. 131). No ser-jogado o homem transforma-se e transforma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, S. Z. d. (2016), *Para uma (bio)ética da finitude. Leituras sobre a subjetividade das ideias de corpo e de saúde no pensamento gadameriano*. «Revista Trabalhos de Antropologia e Etnologia», 56, pp. 161-172. Retrieved from <<http://revistataeonline.weebly.com/nuacutemero-56--2016.html>>.
- BAPTISTA PEREIRA, M. (1990), *Modernidade e tempo: Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra, Portugal: Livraria Minerva.
- BARBOSA, S. M. (2012), *A Escola-Cidade e a Vinculação Educativa. Estudo narrativo da construção da qualidade singular*. (Prova de Qualificação do Programa Doutoral em Ciências da Educação), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- BARBOSA, S. M. (2013), *Os Atores estão Disponíveis para a Autoria? Histórias de uma Transeunte nas Narrativas da Educação e da Escola*. Paper presented at the Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida, Porto.
- BEAUCHAMP, T. L. & CHILDRESS, J. F. (2009), *Principles of biomedical ethics* (6th ed.). New York: Oxford University Press.
- BROEKMAN, J. (1996), *Intertwinements of Law and Medicine*. Louvain, Belgique: Université de Leuven.
- BROEKMAN, J. (1998), *Bioética con rasgos jurídicos* (P. D. H. Lindahl, Trans.). Madrid, España: Dilex.
- BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CARAMELO, J. & CORREIA, J. A. (2004), *Políticas e figuras do local: contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário*. «Cadernos ICE - Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local», 7, pp. 31-44.
- CLANDININ, J. (2002), *Storied Lives on Storied Landscapes. Ten Years Later*. «Curriculum & Teaching Dialogue», 4 (1), p. 1. Retrieved from <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=7539642&lang=pt-br&site=ehost-live>>.
- CLANDININ, J.; DOWNEY, C. A.; & HUBER, J. (2009), *Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators*. «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», 37 (2), pp. 141-154. Retrieved from <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=37840502&lang=pt-br&site=ehost-live>>. doi:10.1080/13598660902806316>.
- CLANDININ, J. & HUBER, J. (2010), *Narrative Inquiry*. In B. McGaw (ed.), «International encyclopedia of education» (3rd Edition ed.). New York: Elsevier.
- CLOUSER, K. D. (1990), *A Critique of Principlism*. «Journal of Medicine and Philosophy», 15, n.º 2, pp. 219-236.

- COECKELBERGH, M. (2013), *Human being@risk: enhancement, technology, and the evaluation of vulnerability transformations*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- CONNELLY, M. & CLANDININ, J. (2004), *Pesquisa Narrativa — experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- CORREIA, J. A. (2011), *Escola como objecto de estudo: desafios político-cognitivos*. São Paulo, Brasil.
- CURADO, M. (2010), *Prefácio*. In «Pessoas Transparentes e Questões Atuais de Bioética». Coimbra: Edições Almedina.
- DUBET, F. (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris, France: Le Seuil.
- DUBET, F. (2010), *Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? «Éducation et Sociétés»*, 25 (1), pp. 17. <doi:10.3917/es.025.0017>.
- ENGELHARDT, H. T. (1995), *Los fundamentos de la bioética*. Barcelona, España: Paidós.
- ENTRALGO, P. L. (1984), *La espera y la esperanza historia y teoría del esperar humano* (2.ª ed.). Madrid: Alianza.
- ERIKSON, E. (1980), *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton & Company, Inc.
- FEINBERG, J. (1980), *The nature and Value of Rights*. In «Rights, Justice, and the Bounds of Liberty. Essays in Social Philosophy». New Jersey: Princeton.
- FERRARIS, M. (2018), *Mobilização Total* (J. Rebalde & A. Romele, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- FINK, E. (1960), *Le Jeu comme Symbole du Monde* (H. Hildenbrand & A. Lindenberg, Trans.). Paris, France: Minuit.
- FREIRE, P. (1997), *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADAMER, H.-G. (1988a), *Verdad y Método* (A. A. Aparicio & R. d. Agapito, Trans. Vol. I). Salamanca, España: Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (1988b), *Verdad y método, I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (1992), *Verdad y Método* (M. Olasagasti, Trans. Vol. II). Salamanca, España: Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (2001). *Education is Self-Education*. «The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain», 35, n.º 4, pp. 529-538.
- GADAMER, H.-G. (2009a), *Herança e Futuro da Europa* (A. Hall, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.

- GADAMER, H.-G. (2009b), *O Mistério da Saúde* (A. Hall, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- HARRIS, J. (1998), *Clones, genes and immortality*. London, UK: Oxford University Press.
- HEIDEGGER, M. (1984), *Ser y el Tiempo* (J. Gaos, Trans. 5.ª ed.). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- HEISENBERG, W. (1995), *Física e Filosofia: a Revolução na Ciência Moderna* (P. Reis, Trans. 3.ª ed.). Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- HONNETH, A. (2011), *Luta pelo Reconhecimento* (J. T. Menezes, Trans.). Lisboa, Portugal: 70.
- HUMBOLDT, W. K. v. (1990), *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. (Trad. y prólogo de Ana Agud). Barcelona: Anthropos.
- HUSSERL, E. (1976), *La Crise des Sciences Européennes et la Phénoménologie Transcendantale* (G. Granel, Trans.). Paris, France: Gallimard.
- JASPERS, K. (1958), *Filosofia* (F. Vela, Trans. Vol. 1). Madrid, España: Universidad de Puerto Rico.
- JASPERS, K. (1967), *La razón y sus enemigos en nuestro tempo* (L. Piossek, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- JASPERS, K. (1990), *La culpabilité allemande*. Paris, France: Minuit.
- JAUSS, H. R. (1978), *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, Trans.). Paris, France: Gallimard.
- JORGE, M. M. A. (1994), *Da Epistemologia à Biologia*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- KANT, I. (1985), *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KEGAN, R. (1982), *The Evolving Self*. Harvard: Harvard University Press.
- KUMAR, R. (2011), *Research methodology: a step by step guide for beginners* (3.ª ed. ed.). London, UK: Sage.
- LIMA, E. S. (2008), *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- LIPOVETSKY, G. (2013), *A Cultura-Mundo. Resposta a uma Sociedade Desorientada* (V. Silva, Trans. 1.ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- MANEN, M. v. (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Idea.
- MARCEL, G. (1944), *Homo viator*. Paris, France: Aubier-Montaigne.
- MARCEL, G. (1999), *Essai de philosophie concrete*. Paris, France: Gallimard.

- MARCIA, J. E. (1966), *Development and Validation of Ego Identity Status*. «Journal of Personality and Social Psychology», 3 (5), pp. 551-558.
- MAUSS, M. (2008), *Ensaio sobre a Dádiva* (A. F. Marques, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- MÉNDEZ, A. E. L. (2011), *Relato de una Investigación: relato de relatos*. Paper presented at the II Jornadas de Historias de Vida en Educación, Málaga.
- NIETZSCHE, F. (2000), *La Voluntad de Poder* (D. C. Mirat, Trans.). Madrid, España: Biblioteca Edaf.
- NUSSBAUM, M. C. (1992), *Human functioning and social justice: In defense of aristotelian essentialism*. «Political Theory», 20 (2), pp. 202-246.
- NUSSBAUM, M. C. (2007), *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusion* (R. V. Vernis & A. S. Mosquera, Trans.). Madrid, España: Paidós.
- OBERNDÖRFER, D. (1976-1977), *La política como ciencia práctica*. «Ethos», 4-5, pp. 11-57.
- PINCOFFS, E. (1986), *Quandaries and Virtues. Against Reductivism in Ethics*. Lawrence: Kansas University Press.
- POGGE, T. W. (2002), *Can the Capability Approach Be justified? Global Inequalities*. «Philosophical Topics», 30, autumn (2), pp. 167-228.
- POGGE, T. W. (2012), *¿Estamos violando los derechos humanos de los pobres del mundo?* «Eidos», 17 (12), (Trans. Rosa Predoza), 12-67.
- POGGE, T. W. (2013), *Hacer Justicia a la Humanidad* (T. D. Á. Garcia, Trans.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- PORTOCARRERO DA SILVA, M. L. (1990), *O Preconceito em H.-G. Gadamer: sentido de uma reabilitação*. (PHD), Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- RAWLS, J. (1987), *Théorie de la justice* (C. Audard, Trans.). Paris, France: Seuil.
- RAWLS, J. (1993), *La théorie de la justice comme équité: une théorie politique et non pas métaphysique* (C. Audard, P. d. Lara, F. Piron, & A. Tchoudnowsky, Trans.). In J. Rawls (ed.), «Justice et Démocratie». Paris, France: Seuil.
- RICŒUR, P. (1975), *La métaphore vive*. Paris, France: Le Seuil.
- RICŒUR, P. (1988a), *L'identité narrative*. «Revue Esprit», vol. 7-8.
- RICŒUR, P. (1988b), *L'identité narrative*. In «Revue Esprit. Paul Ricœur» (Vol. 140-141, juillet-août, pp. 295-304). Paris, France: Seuil.
- RIEMEN, R. (2004), *A cultura enquanto convite* (M. d. F. S. Aubyn, Trans.). In G. Steiner (Ed.), «A Ideia de Europa». Lisboa, Portugal: Gradiva.

- RIMBAUD, A. (1871), *Correspondances*. In «Œuvres complètes» (Vol. IV – À Georges Izambard [13 mai 1871] ou La Lettre du Voyant).
- SANTOS, B. d. S. (1999), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Lisboa, Portugal: Afrontamento.
- SARTRE, J.-P. (1943), *L'être et le néant*. Paris, France: Gallimard.
- SEN, A. (2007), *Identity and violence: The illusion of destiny*. London, UK: Penguin Books India.
- SEN, A. (2010), *A Ideia de Justiça* (N. C.-B. Bastos, Trans.). Lisboa, Portugal: Almedina.
- SEN, A. (2018), *Escolha Coletiva e Bem-Estar Social* (A. N. Reis, Trans.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- SERRÃO, D. (2000), *Archeo-Biologia e Bioética: um encontro não conflituoso*. In A. Borges, A. Pita, & J. M. André (eds.), «Ars interpretandi – Diálogo e Tempo. Homenagem a Miguel Baptista Pereira» (pp. 235-264). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- TCHAMO, D. N. (2012), *Justice Distributive ou Solidarité à l'Échelle Global? John Rawls et Thomas Pogge*. Retrieved from <<https://read.amazon.com/?asin=B00K35Q0YC>>.
- TORRES, J. (1991), *El Curriculum Oculto*. Madrid, España: Morata.
- TOVEY, P. (1998), *Narrative and knowledge development in medical ethics*. «Journal of Medical Ethics», jun 24 (3).
- WOLPE, P. R. (1998), *The Triumph of Autonomy in American Bioethics: A Sociological View*. In R. D. J. Subedi (ed.), «Bioethics and Society. Constructing the Ethical Enterprise» (vol. Jan., Chap. III). United States: Prentice Hall College.
- YOUNG, M. (2007), *Para que servem as Escolas?* «The Routledge Companion to Education», 28 (101), pp. 1287-1302. Retrieved from <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eht&AN=31386079&lang=pt-br&site=ehost-live>>.